

Comunidades de aprendizaje: ¿es posible un cambio en la cultura profesional?

Cristina Canabal García y Lola García Campos

Departamento de Didáctica. Universidad de Alcalá

cristina.canabal@uah.es

lola.garcia@uah.es

El germen del proyecto


El trabajo que se presenta en este artículo es fruto de un proyecto de investigación desarrollado por el grupo de investigación FIT -Formar, Indagar y Transformar- integrado por docentes de los Departamentos de Didáctica y Psicopedagogía y Educación Física de la Universidad de Alcalá (UAH). Nuestra área de interés está relacionada básicamente con los procesos de formación inicial y continua del profesorado en todos los ámbitos educativos formales y no formales, siendo nuestra línea prioritaria la indagación sobre las diferentes problemáticas de la formación y el desarrollo profesional en el ámbito universitario.

El curso pasado hemos desarrollado el Proyecto de Investigación “El rol del facilitador en los procesos de innovación educativa” que no ha tenido financiación externa a la UAH, pero ha permitido dar solidez al grupo de investigación a través de la formación de sus integrantes en la temática objeto de estudio. Quincenalmente hemos realizado seminarios de investigación. Durante los mismos se ha avanzado en la consulta de algunos estudios e investigaciones afines con las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional. Estos seminarios han tenido como resultado la construcción de una base teórica compartida, la profundización en el rol del facilitador y los procesos de innovación educativa y el desarrollo del proyecto de investigación.

Muchos de los integrantes del FIT ⁴ formamos parte del Equipo de Formación del Profesorado de la UAH, por lo que participamos en el Máster en Docencia Universitaria, en los Grupos de Innovación como facilitadores, en la organización de los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria -que este curso contará con su V edición-. Ello nos permite acercarnos a los procesos vinculados a la creación y consolidación de grupos de trabajo entendidos como comunidades de aprendizaje, más allá del nombre identificativo: grupos de innovación, tríadas, etc., y así indagar en las posibilidades que ofrece el fortalecimiento de los procesos de colaboración del profesorado universitario en su desarrollo profesional.

Dado que somos un grupo que comparte afinidades, formas de entender los procesos colaborativos e interés por los procesos de innovación, decidimos iniciar una serie de seminarios en los que, tras consultar artículos de

⁴ El grupo de investigación FIT, constituido por doce integrantes, entre ellos varios estudiantes, dispone de una web en la que consultar sus líneas de trabajo: <http://www2.uah.es/fit/programa2.htm>



investigación relacionados con la reflexión colaborativa, compartíamos nuestras interpretaciones, tratando de profundizar en las lecturas y poníamos en común nuestras experiencias vividas como facilitadoras(es), de manera que pudiéramos transferir lo incorporado en este proceso a las reuniones y el seguimiento de los Grupos de Innovación, con los que mantenemos reuniones periódicas. De este modo el proceso se enriquece continuamente, pues las nuevas situaciones generadas en los grupos nutren de nuevos retos e interrogantes los sucesivos seminarios y nos permiten continuar reflexionando en la acción. Mediante este proceso cíclico se reconstruye nuestro conocimiento profesional, definido por Grundy (1998: 40) como “el conocimiento que está conectado intrínsecamente a la práctica. No es un conocimiento que informe a la práctica o que tenga una intención práctica, sino que está incrustado en la práctica: conocimiento reflexivo en y a través de la acción”. Como señala Wenger (1998) hemos conformado una “comunidad de prácticas” a la que nos ha llevado nuestro compromiso con la innovación y nos une un objetivo común, indagar cómo reforzarla en la docencia universitaria. Los seminarios han supuesto un recurso a través del cual enriquecer nuestro repertorio como comunidad que aprende a partir del conocimiento enraizado en su práctica.

¿Qué son los Grupos de Innovación?

Los Grupos de Innovación son grupos de trabajo entendidos como unidades personales, dinámicas y cohesivas que permiten que los participantes tengan apoyo de los compañeros por medio de las actividades del grupo. El objetivo del grupo primario es que todos los miembros se apoyen mutuamente para lograr la consecución de las metas y líneas de actuación.

A través de esta acción se pretende apoyar al profesorado constituido en un grupo de trabajo durante la implantación de una experiencia innovadora. Los profesores se constituyen voluntariamente en un Grupo de Innovación pudiendo ser de un mismo Departamento, Facultad o Centro, o bien ser interdisciplinarios.

La convocatoria de los Grupos de Innovación se inició en octubre de 2006, tras la aprobación de los procedimientos y la ficha de registro⁵. Para difundir los grupos y explicar los objetivos de esta modalidad formativa se realizaron reuniones de presentación ante los equipos Decanales de algunas Facultades y Escuelas interesadas. Se elaboró también un folleto explicativo que se envió a todo el profesorado de la Universidad con el propósito de difundir el Programa y las distintas actividades organizadas durante la gestión 2006/2007 (eventos, jornadas, encuentros, procedimiento de registro para los Grupos de Innovación, etc.).

Desde entonces los Grupos de Innovación registrados han ido avanzando según su propio ritmo y necesidades. Entre los logros más importantes se

⁵ Se puede consultar la web

http://www2.uah.es/formacion_profesorado_universitario/?page_id=28

puede destacar el valor de las redes de colaboración que se van construyendo y el impacto que la formación y las propuestas de cambio tienen en la práctica docente del profesorado participante. Los Grupos de Innovación contribuyen a una mayor cohesión, especialmente cuando están involucrados profesores de una misma facultad o área de conocimiento.

Cada Grupo de Innovación, al terminar el curso, elabora un informe final de actividades con la finalidad de sistematizar las tareas de seguimiento de los procesos llevados a cabo, realizar un análisis de los factores que favorecen o dificultan procesos de innovación, detectar necesidades de formación y compartir experiencias.

Además de esta acción, en el marco del Máster en Docencia Universitaria (previamente, Experto y Diploma de Formación Pedagógica), se conforman grupos de trabajo con la intención de facilitar el trabajo en equipo entre profesores y potenciar el diálogo y la reflexión conjunta. En esta fase se realiza una experiencia innovadora en el ámbito de la formación docente orientada a favorecer la transformación de las prácticas docentes a través de procesos de reflexión colectiva, entendida como parte integrante del desarrollo profesional (Margalef, Canabal e Iborra, 2006).

Esta propuesta requiere un contrato o compromiso firme, al tiempo que es importante negociar los roles y la organización interna del trabajo (Margalef, Canabal e Iborra, 2007). Para facilitar el trabajo de los grupos, especialmente el desarrollo de un pensamiento reflexivo adaptamos la propuesta de Brockbank y McGill (2002) sobre el diálogo reflexivo para facilitar el desarrollo de la práctica reflexiva. En nuestro caso adaptamos como estrategia formativa “las tríadas”.

La finalidad de la implantación de estas innovaciones es favorecer el intercambio de roles, permitir que todos los miembros del grupo pasen por la experiencia de presentar sus preocupaciones, necesidades, problemas, identificar aspectos a modificar, planificar la experiencia, realizarla y tener la posibilidad de contar con los compañeros como observadores y facilitadores. Los miembros de cada tríada pasan por todos los roles, lo que contribuye a desarrollar diversas competencias docentes.

En ambos casos los facilitadores y facilitadoras son los docentes que sirven de nexo de unión entre los grupos y el Equipo de Formación, manteniendo diversas reuniones para establecer una línea de actuación común, compartiendo los análisis y los informes realizados, unificando esfuerzos en cuanto a los recursos materiales en la formación, etc.

Estas estrategias y acciones formativas tienen en común el carácter reflexivo de la práctica educativa, entendiendo por estrategias reflexivas los diversos procedimientos que se utilizan en un proceso formativo para que los participantes aprendan de un modo activo, crítico, duradero e interactivo, por lo que se insiste en las habilidades metacognitivas que necesita desarrollar el profesorado para interrogar, analizar, conocer, evaluar y modificar su propia práctica docente desde un punto de vista educativo, didáctico, personal, moral y social.

Consideramos que construir redes y comunidades de aprendizaje en el interior de las instituciones de Educación Superior no significa únicamente definir un trabajo o crear equipos sino que implica cambiar una cultura profesional y promocionar un aprendizaje en comunidad que introduzca innovaciones en el desarrollo curricular. Esta es la clave para lograr el aprendizaje a lo largo de la vida, no sólo de los integrantes de las organizaciones, sino también de la propia organización.

Al tiempo, una contribución importante de las comunidades de aprendizaje es que permiten una mayor interdisciplinariedad no sólo en la creación de grupos (Cochran-Smith, 2005), sino también en la transferencia de este modo de entender el conocimiento, al diseño innovador de entornos y situaciones de enseñanza universitaria más complejos y críticos.

Por todo ello consideramos relevante indagar en cómo se generan estas redes de colaboración (Talbert y McLaughlin, 2006) y qué procesos facilitan las mismas, así como en mejorar la productividad de estos equipos profesionales.

¿Qué suponen los procesos de facilitación?

En nuestro proceso de indagación y, en la intención de mejorar la formación del profesorado, necesitábamos indagar cómo trabajan y aprenden los profesores de manera colaborativa y para hacerlo, nos centramos en la figura del facilitador, entendida como la persona que coordina el trabajo colaborativo del profesorado y guía su aprendizaje (McLaughlin y Talbert, 2006) encargada de funciones como:

a) Organizar el trabajo

- identificar las cuestiones sobre las que trabajará el grupo
- promover la colaboración y el intercambio de experiencias y conocimientos
- asesorar durante la planificación de las acciones de mejora
- facilitar la implementación de las acciones

b) Crear un contexto de aprendizaje

- fomentar el desarrollo profesional de los integrantes del grupo
- ayudar a construir prácticas basadas en el aprendizaje colaborativo
- evaluar la “salud” de la comunidad
- crear un conocimiento “compartido” acerca de sus prácticas de enseñanza

Estos autores señalan que las comunidades de aprendizaje transitan por diversas etapas o fases:

1. Una *fase inicial* en la que se establecen las normas de funcionamiento, se identifican los objetivos y se comienza a concretar el proceso de indagación, al tiempo que los integrantes se familiarizan con dicho

proceso y sus estrategias, empezando así a descubrir el valor del análisis de datos y la reflexión para la transformación de la práctica.

2. Una fase *intermedia*, en la que se continua con la propuesta colaborativa, genera la aparición de temores ante la observación y la crítica; tras este período de crisis, en el que se reconstruye su identidad como comunidad, se comparten creencias y supuestos acerca de la enseñanza y el aprendizaje, etc., se desarrolla una visión más clara de la línea de innovación y se dan los primeros pasos en el desarrollo de un plan de acción que parte del cuestionamiento de la propia práctica.

3. Una *fase avanzada* caracterizada por un mayor compromiso, una responsabilidad compartida que apoya la gestión de las presiones externas, afianza la búsqueda de coherencia y la creación de vínculos con la comunidad y la institución.

Siguiendo a Ponte (2002) en su estudio sobre los procesos a través de los cuales los docentes llegan a ser investigadores en la acción y los formadores llegan a ser sus facilitadores, la facilitación es más exitosa cuando el apoyo es más cíclico, explícito, negociado, contundente y crítico.

a) Cíclico, haciendo que los(as) profesores(as) miren constantemente hacia atrás (“¿qué he hecho?”) y hacia adelante (“¿cómo puedo progresar desde aquí?”).

b) Explícito, haciendo explícito lo que el profesorado está haciendo y expresándolo en términos de la investigación-acción.


c) Negociado, construyendo colaborativamente a través del análisis compartido, contrastado, enriquecido, de otras formas de actuar según las circunstancias dadas.

d) Contundente, hablando continuamente con los docentes sobre la realización real de ciertas actividades, así como la discusión de estas actividades con los colegas de una forma sistemática y con sentido.

e) Crítico, preguntando al profesorado sobre lo que está haciendo y por qué.

El proceso de investigación

Para ahondar en el tipo de tareas y ámbitos que predominan en los procesos de colaboración, en si generan oportunidades para la reflexión y para el aprendizaje de la propia práctica (Lunenbergh; Ponte y Van de Ven, 2007), o para profundizar en los procesos que favorecen la colaboración con otros docentes como recursos para el desarrollo individual y colectivo de las comunidades de aprendizaje profesional (Postholm, 2008), a la luz de los seminarios de investigación se partió del estudio de casos, concretamente analizando en profundidad los patrones de interacción que se producían en



cinco Grupos de Innovación, en función de diversas características señaladas y elaboradas tras la búsqueda bibliográfica y la consulta con expertos.

El enfoque metodológico fue el de la investigación-acción, por la necesidad de implicar a los propios participantes de las comunidades de aprendizaje en la generación del conocimiento sobre sus procesos y resultados.

El contexto del estudio lo componen los Grupos de Innovación de la UAH que, como se ha mencionado anteriormente, constituyen equipos estables en los que se pretende promover la participación activa del profesorado para la implementación de experiencias innovadoras en su práctica docente y que contribuyan a generar una cultura colaborativa de formación permanente para su desarrollo profesional. Se proponen vías de reflexión para cuestionar y repensar las prácticas y proponer otras nuevas fundamentadas en un conocimiento teórico y práctico. Otorgan mayor reconocimiento, proyección y difusión de las acciones de innovación educativa así como del profesorado implicado.

En la actualidad en la UAH están registrados 30 Grupos de Innovación, que varían en su composición de cuatro a catorce miembros, con un total de 195 profesores implicados con representación de todas las ramas de conocimiento (Artes y Humanidades, CC. Sociales y Jurídicas, CC. de la Salud, Ciencias e Ingenierías y Arquitectura) apoyados por un equipo de 14 facilitadores.

Entre las cuestiones sobre las que se proponen innovar destaca la incorporación al EEES con todo lo que conlleva: la enseñanza por competencias, la evaluación continua y formativa, las estrategias metodológicas para el aprendizaje activo y colaborativo, la incorporación de las TICs y el trabajo en equipo, con la coordinación y colaboración del profesorado inherente a los nuevos estudios de Grado y Postgrado.


Para ello recurren a la planificación y desarrollo de las respectivas líneas de innovación, además de la organización de Jornadas de innovación sobre las correspondientes áreas del conocimiento; la puesta en marcha de Proyectos de Investigación sobre innovación docente; la planificación y desarrollo de asignaturas de Transversales basadas en criterios de innovación así como de Talleres con estudiantes de toda la UAH; la participación en Seminarios de trabajo con otras universidades para la elaboración de manuales adaptados a las exigencias de las nuevas titulaciones; la presentación de ponencias y comunicaciones en Encuentros de Innovación organizados dentro y fuera de la UAH, entre otros.

Para la obtención de datos a lo largo de este estudio se han utilizado diversas técnicas entre las que, por los objetivos planteados, predominaron las de carácter cualitativo frente a las cuantitativas, que nos han permitido identificar el punto de vista de los participantes, indagar sus percepciones y creencias, observar e interpretar sus acciones y avanzar en la generación de su propio conocimiento. Los métodos y recursos utilizados han sido:

- Observación participante con la que cada facilitador(a) pretendía construir su conocimiento sobre los procesos que se dan en la vida del grupo de innovación a partir de los procesos permanentes de relaciones e interacciones sociales que en él se producían; no bastaba con recoger los datos neutralmente sino que el facilitador se proponía producir los datos a través de un proceso de reflexión entre los sujetos con los que entabla las relaciones en el propio Grupo de Innovación.
- Entrevistas en profundidad: los miembros del equipo de investigación llevamos a cabo una serie de entrevistas al integrante más implicado del grupo de innovación, al que menor nivel de compromiso mostraba con el proceso y al coordinador del grupo. Las entrevistas, de media hora de duración, fueron grabadas y posteriormente, transcritas. Las cuestiones iban dirigidas a recabar la opinión de los participantes sobre los siguientes temas: las relaciones interactivas que se establecen con el facilitador; la retroalimentación del proceso; las acciones y estrategias de los distintos miembros del grupo de innovación, del facilitador y del coordinador; la valoración del proceso llevado a cabo por el grupo y la responsabilidad del facilitador en el mismo y, como última cuestión, los obstáculos percibidos tanto para el grupo como para el facilitador.
- Diario de campo: cada facilitador registraba, tras las respectivas sesiones, qué había ocurrido en la reunión y qué no se había dado. Era el lugar donde se recogían las observaciones y además, se daba visibilidad a las emociones y sentimientos que se habían ido generando a lo largo de la investigación. Ilustramos con ejemplos cada una de las observaciones: ¿qué tipo de preguntas hacen?, ¿quién las hace?, ¿cuándo?, ¿cuáles son las reacciones del resto del grupo?, ¿y del facilitador? ¿en qué medida ha podido intervenir éste en promover la cuestión? pero también emociones, porque eso nos permite establecer las relaciones entre lo emocional y lo intelectual, a través del análisis reflexivo de todos estos datos.
- Análisis de documentos: algunas sesiones significativas por el contenido a tratar con el grupo de innovación se grabaron en audio, con el previo consentimiento por parte de los miembros del grupo, por lo que podremos realizar un análisis conjunto y pormenorizado de lo sucedido en dichas sesiones.

Los datos obtenidos a través de la observación participante, las notas de campo y las transcripciones de las entrevistas han sido leídas varias veces desde el inicio del proceso de recogida de datos, de manera que han ido añadiéndose temas emergentes al estudio.

Actualmente estamos profundizando en el análisis de contenido y, para ahondar en las distintas dimensiones, realizamos un análisis tanto vertical como horizontal. El análisis horizontal se realiza dentro de cada dimensión y categoría de análisis establecida durante el proceso de los datos. Por ejemplo, en el marco de las entrevistas, registros y diarios se analizan internamente las categorías seleccionadas, al tiempo que se identifica el contexto temporal de las mismas. En el análisis vertical se procede a la triangulación de los datos y



se identifica el material como un todo para presentar los resultados de modo integrado.

Para el procesamiento de una cantidad tan amplia de información se está utilizando un software cualitativo (ATLAS.ti) para facilitar la codificación y recuperación de los datos una vez determinadas las categorías y subcategorías correspondientes.

Algunas cuestiones sobre las que continuar indagando

El momento en el que se encuentra el estudio nos permite plantear una serie de cuestiones con las que contribuir al debate sobre las posibilidades que ofrecen los procesos de colaboración en el desarrollo profesional del profesorado universitario reforzados a través de los procesos de facilitación.

Hemos detectado que las comunidades profesionales de aprendizaje mejoran por el intercambio de conocimientos, compartiendo y evaluando nuevas prácticas, reconstruyendo y transfiriendo de modo contextualizado a situaciones nuevas.

Las comunidades de aprendizaje son muy heterogéneas, pasan por diferentes fases. Se ha detectado que en el desarrollo y maduración de estas comunidades inciden factores relacionados con la historia previa del grupo, la participación anterior en actividades formativas, la interdisciplinariedad de los miembros de la comunidad de aprendizaje, el rol del coordinador(a) y las relaciones internas de los integrantes. Sin embargo, es necesario valorar cómo se produce la transición de los miembros de las comunidades profesionales hacia niveles de conciencia más avanzados dentro de su proceso de aprendizaje colaborativo.

Se ha ahondado en las estrategias de facilitación “distribuida” o colaboración de pares que fortalecen el trabajo colaborativo, al tiempo que se ha generado conocimiento sobre la sostenibilidad de acciones innovadoras a través de la colaboración en las comunidades de aprendizaje y su beneficio en la mejora de prácticas docentes e investigadoras.

Se ha analizado cómo los procesos de innovación que promueven el desarrollo profesional requieren un modelo de facilitación basado en la comprensión del docente a través de la Investigación-Acción. No parece suficiente un modelo tradicional de facilitación centrado en la mera transferencia de la teoría a los docentes para que éstos la apliquen a modo de instrucción secuencial. El conocimiento generado en los docentes debe estar enraizado en su propia práctica.

El proceso de facilitación pasa por crear y organizar un ambiente de trabajo propicio para que los docentes verbalicen lo que hacen en sus prácticas de enseñanza y, a partir de esa experiencia, continúe el proceso de facilitación respaldando con la teoría la comprensión de lo que hacen, sienten y viven en su docencia. No se trata de calificar o excluir determinadas prácticas docentes

sino de crear un contexto de aprendizaje en el que los miembros del grupo puedan construir un conocimiento compartido sobre su docencia.

Para ello se plantea la indagación como una postura constante en el facilitador. Facilitar no significa limitarse a observar procesos sino preguntarse desde la práctica y sobre la práctica. No basta con saber que algo falla sino preguntarse y reflexionar por qué ha fallado (pasado) y cómo se podría mejorar la próxima vez (futuro). Ayudar a los docentes a interrelacionar los distintos elementos que participan en la enseñanza es lo complicado, y eso sólo puede mostrarse a través de la reflexión conjunta y colaborativa. El diálogo que se establece debe permitir al facilitador(a) identificar en qué nivel de comprensión se encuentra el docente y su respuesta le permita tirar de él, conectar hasta llevarle al máximo nivel de comprensión del complejo, diverso y cambiante mundo de la enseñanza. Este diálogo reflexivo parece ser crucial en los procesos de facilitación.

La indagación y la reflexión sobre lo que hacen otros se presenta como necesaria pero también la indagación y la reflexión sobre lo que hace uno mismo como facilitador. La reflexividad sobre lo que se hace se entiende entonces como un posicionamiento para entender y abordar la docencia, en definitiva, para el desarrollo profesional docente.

Por ejemplo, se ha observado que a los docentes les cuesta inicialmente concebir su práctica como elemento actual de análisis desde el que aprender de cara a futuras prácticas, pero con el acompañamiento del facilitador(a) que les va ayudando a detenerse, a comprender que es la vía desde donde generar un conocimiento práctico y no teórico o técnico, gradualmente lo conciben como tal. De ahí que pasen de un interés inicial de querer conocer sólo cómo actuar para cambiar su práctica a comprender, poco a poco, el qué, el cómo y el por qué de sus elecciones y acciones. Esto supone dos actividades realizadas sistemáticamente por el facilitador: analizar las situaciones que ellos viven como problemáticas y conceptualizar, mediante el análisis de las experiencias concretas en las que se vinculan las tres áreas de conocimiento. Esto supone que el docente pasa de un conocimiento por el que “debe hacer....” a un conocimiento menos certero pero más comprensivo, que surge y cambia a través de la acción y el diálogo, que es el conocimiento construido.

Un conocimiento que progresivamente aumenta la independencia con relación a la figura del facilitador. La facilitación tiene que permitir el tránsito de una mayor dependencia inicial del facilitador(a) a mayor poder de iniciativa y autonomía personal del docente para el diseño de sus planificaciones.

Este conocimiento construido, local, propio de cada Grupo de Innovación puede sistematizarse para así hacerlo público, y que a su vez promueva el trabajo en redes de colaboración formativa y profesional.

Hemos detectado la necesidad de trabajar simultáneamente en innovar a nivel local e institucional a la vez. La innovación es tal cuando alcanza lo institucional. De lo contrario, se desgastan las ganas y las energías para innovar y cualquier proceso de facilitación se ve abocado al fracaso por falta de garantías de sostenibilidad. Se hace imprescindible, para los procesos de facilitación, estudiar la naturaleza de los contextos en los que se innova.

Hemos analizado cómo en las comunidades más innovadoras los estudiantes participan más que en las comunidades de aprendizaje tradicionales, se da más enseñanza compartida entre profesores, se amplían las colaboraciones entre departamentos, se produce una verdadera implicación por parte de toda la comunidad educativa y no sólo por parte de los docentes, lo que beneficia el proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación y las comunidades de aprendizaje son necesarias para que sigan existiendo comunidades progresistas en las que el profesor es entendido como un creador, por lo que mantiene un rol más protagónico. Hay que dotar de recursos a los docentes y entre ellos está un fuerte compromiso con la enseñanza de manera que puedan generar una cultura que alcance a la propia institución. Promover el compromiso y el interés por la enseñanza así como la manera de mantenerlo en el tiempo son otras de las cuestiones fundamentales a trabajar desde la facilitación. Para hacer posible este crecimiento profesional es necesario formar comunidades con diversas estructuras emergentes de apoyo para el desarrollo profesional de los docentes universitarios, como están realizando algunas instituciones de enseñanza superior, entre ellas, la Universidad de Alcalá⁶.

Bibliografía

Cochran-Smith, M. (2005). Teacher Education and the Outcomes Trap. *Journal of Teacher Education*, 56 (5), 5-28.

Grundy, S.(1998). Research Partnerships. En B. Atweh, S. Kemmis y P. Weeks (Eds.). *Action Research in Practice*. London: Routledge.

Lunenberg; M.; Ponte, P. y Van de Ven, P. (2007). Why Shouldn't Teachers and Teacher Educators Conduct Research on their Own Practices? An Epistemological Exploration. *European Educational Research Journal*, 6 (1),13-24.

Margalef, L.; Canabal, C. e Iborra, A. (2007). Repensar la formación del profesorado Universitario: estrategias para la indagación y el desarrollo profesional. Comunicación presentada en el Congreso V *Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*, Alicante, 4 y 5 de junio.

Margalef, L.; Iborra, A. y Canabal, C. (2006). Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educativa*, 1, 73-89.

McLaughlin, M. y Talbert, J. (2006). *Building school-based teacher learning communities*. Nueva York: Teachers college press.

Ponte, P. (2002). How teachers become action researches and how teachers educators become their facilitators, *Educational Action Research*, 10 (3), 399-422.

⁶ Puede consultarse en: http://www2.uah.es/formacion_profesorado_universitario/

Postholm, M. (2008). Teachers developing practice. Reflection as key activity. *Teaching and teacher education*, 24, 1717-1728.

Talbert, J. y McLaughlin, M. (2006). Professional communities and the artisan model of teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, N° 8, 5-28.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.